

論文

学習支援に参加する貧困世帯の子どもの 自己効力感の変化

——参加期間および支援体制に着目して——

尾崎慶太¹⁾・姜 民護²⁾・黒木保博³⁾

要約：本稿の目的は、参加期間および支援体制に着目し、中期的な観察を通して学習支援に参加する子どもの自己効力感がどのように変化するかを明らかにすることである。研究方法として、学習支援に参加する子どもを対象に、自己効力感尺度を用いた2年間の縦断調査を行い、そこで得られたデータから分析を行った。

その結果、第1に、学習支援に参加した期間が短い子どもは、自己効力感の下位因子である「安心感」が有意に低下する傾向があるのに対し、参加する期間が長い子どもは総合点、各因子ともに低下しにくい傾向を示した。第2に、学習支援を運営する体制、とりわけ日々の学習支援を行う体制が子どもと大学生ボランティアあるいは支援員が1対1の状況の場合、そうでない支援体制に比して自己効力感に改善の傾向がみられることが分かった。

キーワード：貧困世帯の子ども、学習支援、自己効力感、参加期間、支援体制

目次

1. 緒言
 - 1-1. 子どもの貧困と学習支援
 - 1-2. 自己効力感への注目
2. 研究方法
 - 2-1. 調査方法
 - 2-2. 調査内容
 - 2-3. 分析の視点
 - 2-4. 倫理的配慮
3. 研究結果
 - 3-1. 調査対象の基本属性および回答分布
 - 3-2. 参加期間の違いによる自己効力感の変化
 - 3-3. 支援体制の違いによる自己効力感の変化
4. 考察

1) 同志社大学大学院社会学研究科社会福祉学専攻博士後期課程

2) 同志社大学大学院社会学研究科外国人留学生助手

3) 同志社大学社会学部教授

*2018年2月28日受付，2018年2月28日掲載決定

1. 緒言

1-1. 子どもの貧困と学習支援

2000年代後半以降、子どもをめぐる貧困問題への社会的関心が高まるにつれ、その解決策のひとつとして学習支援事業（以下、学習支援とする）に注目が集まっている。厚生労働省は学習支援を、2009年には「子どもの健全育成支援事業」と、2011年には「社会的な居場所づくり支援事業」と、その後、2015年からは生活困窮者自立支援法における任意事業として位置づけている。これらを契機に、子どもの貧困対策の一環として、貧困の連鎖を断ち切るための学習支援が全国的に普及しつつある。しかし、学習支援を実施している自治体が48.7%に達しているものの、人口規模別にみると人口数の少ない自治体ほど実施率が低くなる傾向が明らかとなっており、また、学習支援を行っているとしても必ずしも積極的に推進できているとは限らない（NPO法人さいたまユースサポートネット2017）。

また、総務省（2014）「厚生労働省に対して行った生活保護に関する実態調査に対する勧告」では、学習支援の効果検証及びその結果に基づく的確な見直し・改善の要求がなされている。例えば、その効果として高校進学率の改善が図られたという報告がある一方、検証内容が具体的に示されておらず、高校進学率の改善に各自治体で差があること、高校進学後の状況が未把握であることなどが指摘されている。このように、子どもの貧困対策として期待される学習支援ではあるが、自治体間の格差や効果検証、またそれに基づく改善が十分に機能していないという課題も明らかになっている。

この間、学習支援の目的は、子どもの高校進学による世帯の経済的な自立を促すという従来の認識から、社会生活や日常生活の自立、健全育成、社会的な居場所という観点が付加され、教育政策としての意義にまで拡大されてきた（松村2016）。それに呼応するように、子ども自身の成長に着目した研究が蓄積されつつある。例えば、学習支援が制度化される以前から先駆的な取り組みを行っている北海道釧路市の「Zっと！Scrum」を事例検討した日置（2009）は、学習支援の場に着目し、そのマネジメント方法や実践方法について整理している。同学習支援にフィールドワークを行った成澤・添田（2011）は、肯定的な自己へと変化していくプロセスには、仲間やスタッフとの関係性が基盤にあるという知見を得ている。この仲間やスタッフとの関係性、あるいは学習支援で創出される環境によって子ども自身が成長するという実践からの知見は他の事例検討（田谷2012；三沢2013）からも報告されており、学習支援が高校進学率の改善にとどまらず、子ども自身の健全育成に資する可能性が示唆される。他方、子どもに対するアンケート調査を行った研究（小澤・小池ら2012）では、学習支援に対する満足度

や学習への意識の変化を測定しているが、定性的な調査にとどまっており、子どもの変化に対する定量的、なおかつ継続的測定までには至っていない。学習支援に関する研究は事例検討が中心であり、その効果を定量的に測定した研究は不足していると言わざるを得ない。しかし、松村（2016）が整理したように教育的意義を付加した学習支援の実践は着実に進んでいるとあってよいだろう。このような状況に鑑みれば、学習支援に参加する貧困世帯の子どものみは高校に進学し将来的な就職をめざすだけでなく、貧困という状況に抗う力を身につけることもその目的に含める必要があるだろう。

1-2. 自己効力感への注目

貧困世帯の子どものみは健全に成長していくために注目されているのが、子ども自身がその状況に抗う力、すなわちレジリエンスの培養である。とりわけレジリエンスの規定要因とされている自己肯定感の研究に関心が高まっている（阿部ら 2014；林 2016；埋橋 2016；矢野 2016）。この自己肯定感への注目は、貧困という状況の中で生活しているがゆえに、自己を否定的に捉えたり、社会的な経験の乏しさから自信を喪失したりすることによる（阿部ら 2014）とされている。

大阪市内の小学生および中学生を対象とした調査（阿部ら 2014）では、貧困層の子どもの自己肯定感、非貧困層の子どものみは比して統計学的に有意に低いと指摘している。一方、被保護世帯と一般世帯の中学生を対象に調査を実施した林（2016）は、非貧困層の子どものみは比して貧困層の子どもの自己肯定感が低い（阿部ら 2014）という報告を支持しないが、貧困層の子どものみは授業が難しいと感じ、高校受験を不安に思うなど学習面に困難を抱えている実態を明らかにしている。このように貧困世帯の子どもの自己肯定感に着目した研究成果の間には矛盾が生じている。その理由としては、標本のサンプリングや調査対象者の属性、調査設計、尺度の相違等に加えて、測定する尺度の妥当性や類似した用語の概念整理等の課題（埋橋 2016；矢野 2016）が考えられる。子どもの自己肯定感については、他国よりもわが国の方が低いばかりでなく、中学生から高校生にかけて低下し続けることが言われているなか（久芳ら 2007）、国立教育政策研究所の生徒指導・進路指導センター（2015）は、他者の存在を前提としない肯定的な自己評価である自己肯定感を単に高めるのではなく、「他者の役にたった」「他者から認められた」といった他者の存在を前提とした自己評価である自己有用感を高めることが重要であると指摘している。

生徒指導・進路指導センター（2015）の見解と同概念として扱われるのが自己効力感である。自己効力感とは、Bandura（1977）によって提唱された概念であり、将来予測される出来事を乗り越えられるという自信のことをいい、自己効力感に作用する主要な情報源として次の4つが示されている。すなわち、①遂行行動の達成、②代理的経験、

③言語的説得、④生理的状态（情動喚起）である。また、自己肯定感は自己を中心とした認知であるのに対し、自己効力感是他者との関係の中から生起することから、生徒指導・進路指導センター（2015）の自己有用感と同様の概念として捉えても無理ではないだろう。

自己効力感に関する研究は、学校における教育現場を中心に蓄積されてきた。自己効力感と不安、自己調整学習方略、学習の持続性の関係に着目した実証的な研究（伊藤・神藤 2003）では、自己効力感が高いと内発的な動機が高まるとともに主体的に学習するようになることに加えて、内発的な動機が高まると学習が持続すると報告している。また、保育士・幼稚園教諭養成カリキュラムに在籍する短期大学生は、教育実習を契機として自己効力感の向上が図られたという（三木・桜井 1998）。一方、自己効力感は自己肯定感と同様に、小学校高学年から中学生にかけて低下する（木村 2015）という報告もある。自己効力感が高まる契機に焦点を当てた研究は少なく、内田・守（2004）がそれを試みた数少ない実証的研究である。そこからの知見は、難易度の低い学習課題を経験することで自己効力感が向上し、その効果は長期間維持されるものであった。

しかし、従来の自己効力感に着目した研究の対象は、一般の子どもや学生であり、貧困世帯の子どもを対象とした研究は、管見の限りではあるが見当たらない。学習支援に参加する貧困世帯の子どもは、学校現場とは違い、運営する学習支援スタッフや大学生ボランティアと関わりながら学習の経験を積んでいる。その実態を考慮すれば、学習支援に参加することによる自己効力感の変化を測定することは極めて重要であるといえよう。

そこで本研究では、参加期間および支援体制に着目し、中期的な観察を通して学習支援に参加する子どもの自己効力感がどのように変化するかを明らかにすることを目的とした。

2. 研究方法

2-1. 調査方法

2-1-(a) 調査対象及び方法

本研究では、A 自治体および B 自治体の学習支援（生活困窮者自立支援法に基づくもの）を受託・運営している NPO 法人の学習支援に参加する子どもを対象に、アンケート調査を行った。調査時期として、A 自治体の学習支援（以下、a 教室とする）では、2015 年 6 月から 2017 年 2 月にかけて計 6 回実施した。また、B 自治体の学習支援（以下、b 教室とする）では、2016 年度 9 月から 2017 年 2 月にかけて計 2 回実施した。そのうち、後述の分析方法に従い、5 回（1 回目：2015 年 6 月、2 回目：2015 年 9 月、

3回目：2016年2月，4回目：2016年9月，5回目：2017年2月）の調査データを分析対象とした。分析には，欠損値を有さないデータのみを扱った。

2-1-(b) 学習支援教室の実際

A自治体の学習支援は，業務を受託（2012年から）したNPO法人が運営主体となっている。当法人は，1995年の阪神淡路大震災を契機として発足し，学習支援のほかに地域づくり支援事業，社会起業家養成事業，就業支援事業などを行っている。教室の運営については，A自治体を3地区に分け，各地区に1か所ずつ教室を設けている。各教室ともに週2日（平日16:00から19:00，土曜日9:00から12:00）の開室である。教室の運営スタッフは，各教室に学習支援スタッフ2名が常駐し，その他に大学生ボランティアが毎回1-2名程度の参加で子どもへの学習支援を行っている。

B自治体の学習支援は，業務を受託（2016年から）したNPO法人が運営主体となっている。当法人は，1992年に親の会（不登校支援）として発足した後，2002年にNPO法人となり，主として不登校・ひきこもり支援の事業展開を行っている。教室の運営については，B自治体を2地区に分け，各地区に1か所ずつ教室を設けている。各教室ともに週1回（平日18:20から20:20）の開室である。教室の運営スタッフは，各教室に学習支援スタッフが2-3名配置（両教室兼務）されている。その他に大学生ボランティアが各教室に参加する子どもとマッチングされ，担当制として1対1に近い状態（子どもの人数と大学生ボランティアの人数が同数）で学習支援を行っている。

2-2. 調査内容

本研究で使用する自己効力感尺度は，Bandura（1977）によって提唱された自己効力感（Self-efficacy）の概念をもとに構成された，児童用一般性自己効力感尺度（General Self-Efficacy Scale for Children-Revised）（福井ら2009）である。福井ら（2009）の自己効力感尺度は，安心感を9項目，チャレンジ精神を9項目とする18項目2因子で構成されているが，本研究では，各因子から2項目ずつを削除した「14項目」を用いた。その理由は，調査の実施に先立ち，質問項目についてA自治体とB自治体の学習支援スタッフ及びa教室とb教室を運営しているNPO法人の職員と打ち合わせを行ったところ，削除した4項目は，本研究においては倫理的に不適切であると判断されたことによる。

回答は，「1点：はい」「2点：どちらかといえばはい」「3点：どちらかといえばいいえ」「4点：いいえ」の4件法で求め，得点が高いほど，自己効力感が高いことを意味するように数量化されている。また，安心感の7項目とチャレンジ精神の2項目は逆転項目となっているため，解析時には逆転処理を行った。本研究における内的整合性の側面からみた自己効力感尺度の信頼性を cronbach's α 信頼性係数にて検討した結果，安心

感は 0.880 であり、チャレンジ精神は 0.760 であった。

2-3. 分析の視点

分析の視点として、第 1 に、参加期間による自己効力感の変化に注目した。約 1 年間のフィールドワークを通じて子どもが肯定的な自己へと変化するプロセスを明らかにしている報告（成澤・添田 2011）を考慮するなら、学習支援に継続して参加することが自己効力感の獲得につながると想起される。そこで本研究では、中期的に a 教室へ参加する子どものみが対象である 1 回目から 3 回目までのデータを分析して、学習支援に 1 年間参加した子どもと半年間参加した子どもにおける自己効力感の変化を検討した。

第 2 に、各教室で行われている子どもへの学習支援について、その体制の違いに着目した。先行研究では、子どもが成長していくプロセスには、スタッフからの関わりがいかに機能していくかが肝要である（田谷 2012；三沢 2013）とされている。具体的には、福祉事務所のケースワーカーとして実践や学習支援教室の立ち上げ・運営に携わってきた宮武（2014：86-88）は、自身の実践・研究の蓄積から、学習支援を実施する上で配慮することとして「マンツーマンに近い状態で学習を支援する」ことをあげている。また、阿部（2015：94）も阿部ら（2014）の調査結果を踏まえ、「子どもの貧困対策として注目を浴びている無償の学習支援や『居場所』づくりなど、子どもとスタッフの 1 対 1 の関係を築く取組みが子どもの自己肯定感低下を防ぐ効果が期待できる」と言及している。すなわち、学習支援スタッフとの 1 対 1 の関係性のもとで行われる学習支援によって、子どもの自己効力感の獲得、あるいは低下の予防ができると推察される。そこで本研究では、a 教室と b 教室に参加する子どもが対象である 4 回目から 5 回目までのデータを分析して、支援体制による子どもの自己効力感の変化を検討した。

2-4. 倫理的配慮

本研究では、「人」を対象としたアンケート調査を実施するため、関西国際大学の研究倫理委員会にて調査実施に対する承認を得た（受付番号：H 27-4 号）。

調査の際は、a 教室と b 教室の学習支援スタッフの協力のもと、調査対象者に研究の趣旨やプライバシーの保護、調査結果の公開について口頭で説明して調査に対する承諾を得た。

3. 研究結果

3-1. 調査対象の基本属性および回答分布

調査対象の基本属性は表 1 に示した。性別は各調査年度ともに女性の割合が高く、学

表1 集計対象の基本属性

単位：人（％）

		2015年度調査		2016年度調査	
		a教室	a教室	b教室	b教室
性別	男	10 (43.5)	5 (27.8)	4 (22.2)	
	女	13 (56.5)	13 (72.2)	14 (77.8)	
学年	中学3年生	12 (52.2)	12 (66.7)	13 (68.4)	
	中学2年生	7 (30.4)	2 (11.1)	3 (16.7)	
	中学1年生	1 (4.3)	2 (11.1)	2 (11.1)	
	小学生	3 (13.0)	2 (11.1)	0 (0)	

(2015年度調査：n=23, 2016年度調査：n=36)

年は中学3年生の割合が半数以上を占めている。学習支援は制度化される以前から高校進学率の改善をねらいとしている。子どもが学習支援に参加する経緯は、福祉事務所ケースワーカーの家庭訪問によることがほとんどであるため、高校進学を控える中学3年生に参加を促している結果であると考えられる。

表2は自己効力感に対する計5回調査の回答分布を示したものである。安心感に関する質問項目では、第3回および第5回は、その他の調査時期に比してやや低い傾向がある。両調査はいずれも高校受験を控えた時期にあたり、調査対象者の半数以上が中学3年生であることを考慮すると、高校受験に対する不安感が高まっていることが指摘できる。また、a教室とb教室を比較すると、b教室の子どもの方が不安傾向にあることがわかる。

チャレンジ精神に関する質問項目では、安心感に関する質問項目よりも調査時期による変化は大きくない。またa教室とb教室との比較では、b教室の子どもの方がやや低い傾向にある。なお、a教室とb教室の子どもの自己効力感の違いについて、本調査からは明らかとなっていないが、それぞれの子どもの生活背景や地域性が関与していることが推察される⁽¹⁾。

3-2. 参加期間の違いによる自己効力感の変化

学習支援に参加する子どもの自己効力感の変化について、第1の視点である参加期間に着目して分析を試みた。参加期間によって自己効力感の変化に違いがみられるかを検討するため、a教室に参加した子どもを参加期間別にわけて、自己効力感の下位因子である安心感とチャレンジ精神、そして総合点について検定を行った。第1回目から第3回目までのa教室に1年間参加した子どもと、半年間参加した子どもの自己効力感の平均値および標準偏差は表3のとおりである。

まず、対応のないt検定を用い、2回目における両群の平均値の差を検定した結果、統計学的に有意差はみられなかった。同様に3回目における両群の平均値の差を検定し

表2 自己効力感に関する回答分布

単位：人（％）

質問項目	調査時期	a 教室 回答カテゴリ				b 教室 回答カテゴリ			
		はい	どちらかと いえばはい	どちらかと いえばいいえ	いいえ	はい	どちらかと いえばはい	どちらかと いえばいいえ	いいえ
【安心感】									
1. ほかの人と比べて、心配することが多い*	1回目	3(23.1)	3(23.1)	5(38.5)	2(15.4)	-	-	-	-
	2回目	4(17.4)	7(30.4)	6(26.1)	6(26.1)	-	-	-	-
	3回目	6(26.1)	10(43.5)	3(13.0)	4(17.4)	-	-	-	-
	4回目	6(33.3)	3(16.7)	3(16.7)	6(33.3)	4(22.2)	8(44.4)	5(27.8)	1(5.6)
	5回目	3(16.7)	5(27.8)	5(27.8)	5(27.8)	6(33.3)	7(38.9)	3(16.7)	2(11.1)
2. なにかをするとき、うまくいかないとのではないかと心配することが多い*	1回目	3(23.1)	2(15.4)	4(30.8)	4(30.8)	-	-	-	-
	2回目	4(17.4)	5(21.7)	4(17.4)	7(30.4)	-	-	-	-
	3回目	7(30.4)	8(34.8)	4(17.4)	4(17.4)	-	-	-	-
	4回目	6(33.3)	5(27.8)	1(5.6)	6(33.3)	7(38.9)	7(38.9)	3(16.7)	1(5.6)
	5回目	6(33.3)	5(27.8)	2(11.1)	5(27.8)	8(44.4)	7(38.9)	2(11.1)	1(5.6)
3. 小さな失敗について、よくよ考える方だ*	1回目	2(15.4)	2(15.4)	4(30.8)	5(38.5)	-	-	-	-
	2回目	3(13.0)	7(30.4)	3(13.0)	10(43.5)	-	-	-	-
	3回目	7(30.4)	5(21.7)	4(17.4)	7(30.4)	-	-	-	-
	4回目	4(22.2)	5(27.8)	0(0.0)	9(50.0)	4(22.2)	3(16.7)	9(50.0)	2(11.1)
	5回目	6(33.3)	3(16.7)	3(16.7)	6(33.3)	8(44.4)	5(27.8)	1(5.6)	4(22.2)
4. 失敗したことやいやなことを思い出して、暗い気持ちになることがよくある*	1回目	3(23.1)	3(23.1)	3(23.1)	4(30.8)	-	-	-	-
	2回目	6(26.1)	6(26.1)	4(17.4)	7(30.4)	-	-	-	-
	3回目	5(21.7)	6(26.1)	4(17.4)	8(34.8)	-	-	-	-
	4回目	5(27.8)	4(22.2)	2(11.1)	7(38.9)	6(33.3)	6(33.3)	6(33.3)	0(0.0)
	5回目	4(22.2)	3(16.7)	5(27.8)	6(33.3)	8(44.4)	3(16.7)	5(27.8)	2(11.1)
5. なにかをやるうとすると、いろいろと考えると、う*	1回目	4(30.8)	4(30.8)	3(23.1)	2(15.4)	-	-	-	-
	2回目	4(17.4)	6(26.1)	5(21.7)	8(34.8)	-	-	-	-
	3回目	7(30.4)	7(30.4)	4(17.4)	5(21.7)	-	-	-	-
	4回目	4(22.2)	3(16.7)	5(27.8)	6(33.3)	7(38.9)	6(33.3)	4(22.2)	1(5.6)
	5回目	8(44.4)	3(16.7)	2(11.1)	5(27.8)	8(44.4)	7(38.9)	1(5.6)	2(11.1)
6. なにかをやったあと、失敗したと思うことが多い*	1回目	2(15.4)	4(30.8)	4(30.8)	3(23.1)	-	-	-	-
	2回目	5(21.7)	6(26.1)	6(26.1)	6(26.1)	-	-	-	-
	3回目	6(26.1)	9(39.1)	2(8.7)	6(26.1)	-	-	-	-
	4回目	5(27.8)	5(27.8)	3(16.7)	5(27.8)	5(27.8)	6(33.3)	6(33.3)	1(5.6)
	5回目	5(27.8)	5(27.8)	2(11.1)	6(33.3)	8(44.4)	6(33.3)	2(11.1)	2(11.1)
7. 思っていたことと違うと、どうしていいかわからなくなる*	1回目	1(7.7)	5(38.5)	3(23.1)	4(30.8)	-	-	-	-
	2回目	4(17.4)	7(30.4)	4(17.4)	8(34.8)	-	-	-	-
	3回目	4(17.4)	8(34.8)	4(17.4)	7(30.4)	-	-	-	-
	4回目	5(27.8)	1(5.6)	6(33.3)	6(33.3)	6(33.3)	9(50.0)	2(11.1)	1(5.6)
	5回目	5(27.8)	1(5.6)	5(27.8)	7(38.9)	6(33.3)	8(44.4)	2(11.1)	2(11.1)
【チャレンジ精神】									
8. やりたくないことでも、一生懸命やる	1回目	4(30.8)	5(38.5)	1(7.7)	3(23.1)	-	-	-	-
	2回目	6(26.1)	9(39.1)	6(26.1)	2(8.7)	-	-	-	-
	3回目	6(26.1)	6(26.1)	7(30.4)	4(17.4)	-	-	-	-
	4回目	5(27.8)	9(50.0)	3(16.7)	1(5.6)	5(27.8)	3(16.7)	7(38.9)	3(16.7)
	5回目	6(33.3)	6(33.3)	5(27.8)	1(5.6)	7(38.9)	5(27.8)	5(27.8)	1(5.6)
9. どんなことでも、どんどん自分から挑戦していく	1回目	3(23.1)	4(30.8)	2(15.4)	4(30.8)	-	-	-	-
	2回目	5(21.7)	4(17.4)	8(34.8)	6(26.1)	-	-	-	-
	3回目	4(17.4)	7(30.4)	7(30.4)	5(21.7)	-	-	-	-
	4回目	4(22.2)	3(16.7)	7(38.9)	4(22.2)	4(22.2)	4(22.2)	8(44.4)	2(11.1)
	5回目	3(16.7)	6(33.3)	4(22.2)	5(27.8)	5(27.8)	4(22.2)	5(27.8)	4(22.2)
10. なにかをやるうと決めたらすぐとりかかる	1回目	3(23.1)	4(30.8)	4(30.8)	2(15.4)	-	-	-	-
	2回目	5(21.7)	6(26.1)	8(34.8)	4(17.4)	-	-	-	-
	3回目	5(21.7)	8(34.8)	7(30.4)	3(13.0)	-	-	-	-
	4回目	3(16.7)	6(33.3)	8(44.4)	1(5.6)	4(22.2)	6(33.3)	5(27.8)	3(16.7)
	5回目	3(16.7)	8(44.4)	6(33.3)	1(5.6)	5(27.8)	4(22.2)	7(38.9)	2(11.1)
11. ものごとを自分からすすんでやるのは、苦手だ*	1回目	3(23.1)	5(38.5)	4(30.8)	1(7.7)	-	-	-	-
	2回目	8(34.8)	3(13.0)	5(21.7)	7(30.4)	-	-	-	-
	3回目	6(26.1)	8(34.8)	6(26.1)	3(13.0)	-	-	-	-
	4回目	2(11.1)	4(22.2)	7(38.9)	5(27.8)	3(16.7)	7(38.9)	6(33.3)	2(11.1)
	5回目	5(27.8)	4(22.2)	3(16.7)	6(33.3)	7(38.9)	3(16.7)	5(27.8)	3(16.7)
12. 困ったことでも、なんとか乗り越えられると思う	1回目	4(30.8)	4(30.8)	2(15.4)	3(23.1)	-	-	-	-
	2回目	5(21.7)	6(26.1)	6(26.1)	6(26.1)	-	-	-	-
	3回目	5(21.7)	11(47.8)	5(21.7)	2(8.7)	-	-	-	-
	4回目	6(33.3)	6(33.3)	4(22.2)	2(11.1)	2(11.1)	9(50.0)	5(27.8)	2(11.1)
	5回目	5(27.8)	5(27.8)	4(22.2)	4(22.2)	6(33.3)	3(16.7)	5(27.8)	4(22.2)
13. 目標を立てても、その通りにできない*	1回目	4(30.8)	6(46.2)	2(15.4)	1(7.7)	-	-	-	-
	2回目	7(30.4)	5(21.7)	4(17.4)	7(30.4)	-	-	-	-
	3回目	5(21.7)	7(30.4)	6(26.1)	5(21.7)	-	-	-	-
	4回目	5(27.8)	1(5.6)	9(50.0)	3(16.7)	3(16.7)	8(44.4)	6(33.3)	1(5.6)
	5回目	4(22.2)	3(16.7)	6(33.3)	5(27.8)	7(38.9)	5(27.8)	3(16.7)	3(16.7)
14. 友達よりも、ものごとをたくさん覚えることができる	1回目	4(30.8)	4(30.8)	2(15.4)	3(23.1)	-	-	-	-
	2回目	5(21.7)	4(17.4)	10(43.5)	4(17.4)	-	-	-	-
	3回目	2(8.7)	4(17.4)	9(39.1)	8(34.8)	-	-	-	-
	4回目	2(11.1)	10(55.6)	2(11.1)	4(22.2)	1(5.6)	3(16.7)	9(50.0)	5(27.8)
	5回目	5(27.8)	3(16.7)	7(38.9)	3(16.7)	5(27.8)	2(11.1)	5(27.8)	6(33.3)

(1回目：n=13, 2・3回目：n=23, 4・5回目：n=36)

*は反転項目を示す

表3 参加期間の違いによる自己効力感

		総合点		安心感		チャレンジ精神	
		1年参加	半年参加	1年参加	半年参加	1年参加	半年参加
1回目	平均値	36.00	—	18.31	—	17.69	—
	標準偏差	8.25	—	5.66	—	6.23	—
2回目	平均値	35.23	36.40	17.85	19.20	17.00	17.20
	標準偏差	10.92	9.73	7.57	7.00	6.23	3.77
3回目	平均値	33.69	34.00	17.31	15.80	16.38	18.20
	標準偏差	10.28	8.19	6.92	5.43	5.36	3.52

(1年参加：n=13, 半年参加：n=10)

* $p < 0.05$

た結果、統計学的に有意差はみられなかった。

つぎに、対応のある t 検定を用い、1年間参加した子どもの自己効力感について、1回目から2回目、2回目から3回目の平均値の差を検定した結果、統計学的に有意差はみられなかった。同様に半年間参加した子どもの自己効力感について、2回目から3回目の平均値の差を検定した結果、下位因子である安心感が統計学的に有意に低くなっていた ($t(9) = 2.363, p < .05, ES : r = .618, 95\% CI [0.144, 6.656]$)。

つまり、1年間参加した子どもにおいて、自己効力感の総合点および下位因子である安心感とチャレンジ精神ともに、統計学的に有意な差はみられなかった。半年間参加した子どもにおいては、下位因子である安心感のみが統計学的に有意に低くなることが検討できた。

3-3. 支援体制の違いによる自己効力感の変化

第2の視点である支援体制に着目して分析を試みた。支援体制によって自己効力感の変化に違いがみられるかを検討するため、教室別に参加する子どもの自己効力感の変化について検定を行った。第4回目および第5回目の調査時点における a 教室に参加した子どもと、b 教室に参加した子どもの自己効力感の平均値および標準偏差は表4のとおりである。

まず、対応のない t 検定を用い、4回目における両群の平均値の差を検定した結果、総合点において b 教室の子どもより a 教室の子どもの方が統計学的に有意に高かった ($t(34) = 2.299, p < .05, ES : r = .367, 95\% CI [0.631, 10.258]$)。また、下位因子である安心感においても b 教室の子どもより a 教室の子どもの方が統計学的に有意に高かった ($t(34) = 2.176, p < .05, ES : r = .350, 95\% CI [0.238, 6.984]$)。同様に5回目における両群の平均値の差を検定した結果、統計学的に有意差はみられなかった。

つぎに、対応のある t 検定を用い、a 教室に参加した子どもの自己効力感について、4回目から5回目の平均値の差を検定した結果、統計学的に有意差はみられなかった。

表4 支援方法の違いによる自己効力感

		総合点		安心感		チャレンジ精神	
		a 教室	b 教室	a 教室	b 教室	a 教室	b 教室
4 回目	平均値	37.00	* 31.56	18.17	* 14.56	18.83	17.00
	標準偏差	8.30	5.66	5.81	3.97	3.90	3.80
5 回目	平均値	36.17	31.17	17.72	13.67	18.44	17.50
	標準偏差	8.21	7.30	6.83	5.47	4.71	5.50

(a 教室 : n=18, b 教室 : n=18)

*p<0.05

同様に対応のある t 検定を用い、b 教室に参加した子どもの自己効力感について、4 回目から 5 回目の平均値の差を検定した結果、統計学的に有意差はみられなかった。

つまり、4 回目の調査時点では、b 教室に参加する子どもの方が a 教室に参加する子どもより自己効力感が統計学的に有意に低い状態にあったが、半年を経過した 5 回目の調査時点では、その差がなくなっている。このことから、1 対 1 の支援体制によって、b 教室に参加している子どもの自己効力感の低下が防止されている可能性が示唆された。他方で、参加期間の違いに着目した分析結果と同様に、下位因子のうち、安心感のみが統計学的に有意な変化がみられた。

4. 考 察

本研究は、子どもの貧困の改善策のひとつとして注目されている学習支援が子どもにとってどのような影響があるのか、すなわち自己効力感の変化を中期的に観察したものである。学習支援は子どもの高校進学だけでなく、子ども自身の成長に資する教育的意義が付加されてきた経緯がある。先行研究からは、中期的な観察を通して子ども自身の成長が図られていることが確認され、その契機には学習支援スタッフや大学生ボランティアの個別的な関わりがあったことがわかっている。本研究は、それら先行研究の知見を定量的に傍証することを試みたものである。とりわけ、これまで取り上げられてこなかった貧困世帯の子どもの自己効力感を、参加期間と支援体制の違いに着目して分析を行った。ところが、調査対象者が一般世帯の子どもではなく貧困世帯の子どもであり、もともとサンプル数が少ないうえ、家庭事情によって学習支援に参加しなくなるケースが多いことから、限定的な統計分析となっている。そのことを勘案しなければならないが、おおむね、先行研究（成澤・添田 2011；田谷 2012；三沢 2013）で示された知見を補強しうる以下の点が明らかとなった。

第 1 に、学習支援に半年間参加した子どもは、自己効力感の下位因子である安心感が統計学的に有意に低下する傾向があるのに対し、1 年間参加した子どもは総合点と各下位因子ともに統計学的に有意な差がみられなかった。子どもの自己効力感については、

小学校高学年から中学生にかけて低下すること（木村 2015）が示されている。また、被保護世帯の中学生は高校受験に対して不安を感じていることが明らかとなっている。学習支援に参加している子どものうち、中学3年生の占める割合が半数以上であることから、自己効力感が低下することが予想された。しかし本研究では、相対的に長い期間学習支援に参加し続ける子どもは自己効力感の低下を防ぐことが期待できる可能性を示唆している。

第2に、学習支援の体制が異なる2つの教室を比較したところ、4回目の調査においてa教室よりb教室の方が、総合点と安心感が統計学的に有意に低かった。その半年後の5回目の調査では、その差はみられなかった。この結果から、子どもと大学生ボランティアや学習支援スタッフとが1対1の状況にある教室の方がそうでない教室に比して自己効力感の改善に期待がもてるものであると考えられる。別言すれば、学習支援スタッフや大学生ボランティアの絶え間ない関わりが子どもの自己効力感に影響することが推察される。ただし、この結果は、b教室の子どもの自己効力感が向上したことを示したわけではなく、両教室の子どものそれに差がなくなったという知見にとどまっている。

自己を否定的に捉え、自信をもつ機会に乏しい状況にある貧困世帯の子どもが学習支援に参加し、大学生ボランティアや学習支援スタッフからの個別的な関わりによって学習や他者とのコミュニケーションを経験していく。そのことを通して、自己効力感の低下を防ぐことが期待できるだろう。とりわけ、学習支援が安心感に影響しているという結果からも、一般の学習塾とは異なる「安心できる居場所」を創出しようとした運営側の意図がうかがえる。しかし、貧困世帯であるがゆえに、学習支援に参加し続けることが困難になるなど、いかに子どもの参加を継続させるかといった課題（田谷 2012）も指摘されている。学習支援の政策的変遷が教育政策的意義にまで拡大したことを勘案するならば、安心できる居場所として学習支援を機能させることの重要性はいうまでもない。本研究では参加期間の差異に着目した分析を試みてはいるものの、それに左右されることなく、参加する全ての子どもの居場所として機能させていかなければならない。そうでなければ、家庭環境に影響を受け、低位な学歴を辿ることになる（林 2016）。子どもがいかにして学習支援に参加し続けているのかを本研究で得られたデータに加え、定性的かつ文脈的に解明することが求められる。

ところで、自己効力感を向上させるための具体的な方策は、先行研究においても十分に議論されているわけではない。すでに事例検討を中心に子どもの成長に資する実践上のノウハウやアイデアが蓄積されてきてはいるものの、その具体的な効果の検証にまでは至っていない。本研究においては学習支援が安心感に影響することは明らかとなったが、チャレンジ精神については変化がみられなかった。また、総合点と各下位因子とも

に統計学的に有意な差で向上するという結果も得られなかった。しかし、この自己効力感の向上は、内発的動機につながり主体的な学習へ向かうことが明らかとなっていることから、貧困世帯の子どもにとって重要であることは間違いない。学習支援で提供されるプログラムは、各自治体の裁量の範囲で地域性を考慮した内容になっており、a教室およびb教室においても日々の学習や受験対策に加えて、定期的で開催される行事など様々な社会体験の機会が保障されている。これら学習支援の中で子どもの自己効力感を向上させるためには、学習時の指導方法や具体的なプログラムの開発、またその検証が必要である。具体的にいうと、清水ら（2017:36-37）も提案するように、このプロセスにおいて子どもを主体とし、エンパワメントしていく視点が肝要であろう。

最後に、本研究の限界と今後の課題について言及する。本研究は、学習支援に参加する貧困世帯の子どもの自己効力感に対する分析を定量的手法にて試みている。2か所の学習支援を対象とし、2年間で得られたデータを用いているため、サンプル数に制約があり、限定的な統計分析となっている。また、a教室およびb教室の実際に影響を受けており、個別的な事例に拠るところが多分にある。さらに、参加期間と支援体制に着目し、自己効力感の差異を検討しているが、自己効力感に影響しうると考えられる他の変数が統制できていないことにも留意が必要である。具体的にいうと、子どもが生活する家庭環境はさまざまであり、学習支援に参加している間もそれに影響を受ける可能性は決して排除できない。したがって、本研究で示された自己効力感の変化が学習支援によるものなのかを断定するまでには至らない。しかし、多くの先行研究がインタビュー調査や事例検討といった定性的手法を用いていることを鑑みれば、子どもへの効果を定量的に検証したことは十分に意義があるだろう。全国的な推進とともに、多様な学習支援の形態が存在する中で、本研究で得られた知見を下敷きに継続的な定量的調査と合わせて、子ども一人ひとりが学習支援で経験する現象に対する文脈的解釈を踏まえながら、彼らの成長を検証しなければならない。

学習支援は学力の向上や高校進学による世帯の経済的な自立を促すという目的から、子ども自身の社会性や健全育成、社会的な居場所としての意義が付与されてきている。社会的背景の変化とともにその目的も変化し、学習支援に求められる効果も多様化する。しかし、貧困世帯の子ども自身が健全に成長していくための具体的な支援方法とその効果測定についてさらなる研究の蓄積が望まれる。

注

- (1) 参加する子どもの個人情報（世帯情報）により、厳密な分析は不可能であるが、両教室に関わっている運営スタッフによれば、b教室に参加する子どもの方が家庭環境や子ども自身の抱える問題が深刻であるという。

参考文献

- A. Bandura (1977) 「Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change」『Psychological Review』84, 191-215。
- 阿部彩・埋橋孝文・矢野裕俊 (2014) 『「大阪子ども調査」結果の概要』。
- 阿部彩 (2015) 「第4章 子どもの自己肯定感の規定要因」埋橋孝文・矢野裕俊編『子どもの貧困／不利／困難を考える I - 理論的アプローチと各国の取組み -』ミネルヴァ書房。
- 福井至・飯島政範・小山繭子ほか (2009) 『GSESC-R 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度』こころネット株式会社。
- 林明子 (2016) 『生活保護世帯の子どものライフストーリー - 貧困の世代的再生産 -』勁草書房。
- 日置真世 (2009) 「人が育ち合う『場づくり実践』の可能性と必要性 - コミュニティハウス冬月荘の学習会の検討 -」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』107, 107-124。
- 久芳美恵子・斎藤真沙美・小林正幸 (2007) 「小, 中, 高校生の自己肯定感に関する研究」『東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要』42, 51-60。
- 伊藤崇達・神藤貴昭 (2003) 「自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証 - 認知的側面と動機づけ的側面の自己調整学習方略に着目して -」『日本教育工学会論文誌』27 (4), 377-385。
- 木村聡 (2015) 「自己効力感が高い小・中学生はどのような子どもか - 子どもの特徴と保護者との関係に着目して -」『ベネッセ教育総合研究所 小中学生の学びに関する調査報告書』1-11。
- 松村智史 (2016) 「貧困世帯の子どもの学習支援事業の成り立ちと福祉・教育政策上の位置づけの変化 - 行政審議, 国家審理および新聞報道から -」『社会福祉学』57(2), 43-56。
- 三木知子・桜井茂男 (1998) 「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」『教育心理学研究』46(2), 83-91。
- 三沢徳枝 (2013) 「生活保護世帯の生徒への学習支援 - 生徒への語りによる M-GTA 分析 -」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』11, 59-67。
- 宮武正明 (2014) 『子どもの貧困 - 貧困の連鎖と学習支援 -』株式会社みらい。
- 成澤弘明・添田祥史 (2011) 「自己肯定感の獲得プロセスに関する一考察: 冬月荘「Zっと! Scrum」を事例に」『北海道教育大学紀要 教育科学編』62(2), 49-60。
- 小澤薫・小池由佳・石本勝見他 (2012) 「低所得世帯の中学生に対する学習支援 - 新潟市東区における学習支援プログラムの展開とその考察 -」『人間生活学研究』3, 111-12。
- 生徒指導・進路指導研究センター (2015) 『Leaf.18 「自尊感情」? それとも「自己有用感」?』国立教育政策研究所。
- 清水冬樹・森田明美 (2017) 「子どもの貧困を克服するためのソーシャルワーカー - 学習支援を手がかりにして -」『ソーシャルワーク研究』42(4), 32-39。
- 総務省 (2014) 『生活保護に関する実態調査 (結果に基づく勧告)』
- 田谷幸子 (2012) 「生活保護・生活困難世帯の子どもの学習支援 - 千葉県 A 市における3年間の実践から -」『帝京平成大学紀要』23(1), 23-32。
- 特定非営利活動法人さいたまユースサポートネット (2017) 『子どもの学習支援事業の効果的な異分野連携と事業の効果検証に関する調査研究事業報告書』平成28年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金社会福祉推進事業。
- 内田昭利・守一雄 (2004) 「中学生を対象とした自己効力感を向上させるための実験的研究の概観」『信州大学教育学部紀要』112, 145-156。
- 埋橋孝文 (2016) 「子どもの『貧困に負けない力』とレジリエンス」『国際経済労働研究』71(3), 7-16。
- 矢野裕俊 (2016) 「子どもの貧困と自己肯定感」『国際経済労働研究』71(3), 17-24。

Change in Self-efficacy of Poor Children Participating to the Educational Support Project :

Focus on Participation Period and Support System

Keita Ozaki, Min Ho Kang and Yasuhiro Kuroki

The purpose of this research is to clarify how self-efficacy of children participating in the Educational Support Project changes through medium-term observation, focus on participation period and support system. A survey using self-efficacy scale was conducted for children participating in the Educational Support Project. As a result of the analysis, the following was found out. Firstly, poor children with long duration of participation do not decrease self-efficacy. Secondly, in Educational Support Project that supports one-on-one support methods, improvement of self-efficacy can be expected.

Key words : Poor children, Educational support project, Self-efficacy, Participation period, Support system